סמט, מרים (2024). החדש היה אצלנו: חינוכאים ושיח החינוך ביישוב היהודי 1880–1935. ירושלים: הוצאת הספרים ע"ש י"ל מאגנס. 322 עמ'.
מסת"ב 978-965-7790-97-7

Szamet, M. (2024). *"We Are the Novelty". Jewish Pedagogues and Pedagogical Discourse in Pre-State Israel*. Jerusalem: Magnes Press.
ISBN: 978-965-7790-97-7

אבנר בן-עמוס

מבוא

הכותרת הראשית של ספרה של מרים סמט לקוחה ממכתב ששלח איש החינוך דוד אידלסון לרעהו, איש החינוך יהודה פולני, בשנת 1925. אידלסון, שהיה בסיור לימודים באירופה, כתב לפולני לפני שובו לפלסטינה ובישר לו כי לא מצא בבתי הספר שביקר כל חידוש, וכי "החדש היה אצלנו", כלומר בתל-אביב (עמ' 188). טענה רברבנית זו מעידה על הלך הרוח היומרני של אידלסון יותר משהעידה על המציאות החינוכית באירופה ובפלסטינה באותה תקופה, אולם היא מתמצתת את הסוגיה העיקרית שבה עוסק ספרה של סמט: מעבר הידע החינוכי בין אירופה ליישוב היהודי בפלסטינה בשלהי המאה התשע-עשרה ובשליש הראשון של המאה העשרים, בעיקר הידע המתקדם ביותר. אך סמט לא רק מתעניינת במעקב אחרי הידע שעבר ממערב למזרח. חשוב לה במיוחד לנתח את השינוי שעבר הידע לאחר שהתנתק מן ההקשר שבו נוצר והשתלב בהקשרו העברי החדש.

הספר אינו מתיימר להציע סקירה היסטורית מלאה של מעברי הידע שהתרחשו בין אירופה ליישוב היהודי בתקופה הנדונה אלא מתמקד בשלושה מקרי מבחן פדגוגיים: הוראת עברית בעברית, הלימודים בבית הספר העמלני ויישום מושג הארוס בחינוך. מקרי הבוחן מוצגים באופן כרונולוגי בארבעה פרקים נפרדים שנשענים על גישה תאורטית חדשנית יחסית בשם היסטוריה סבוכה או שזורה (entangled history). אם המחקר ההיסטורי המסורתי נערך בדרך כלל במסגרת היחידה הלאומית שהוא לוקח כמובנת מאליה, הרי ההיסטוריה הסבוכה חותרת לצאת מנקודת מוצא רחבה יותר, על-לאומית, ולחקור את ההשפעות ההדדיות בין חברות ותרבויות שונות תוך טשטוש ההבחנות השגורות בין "מרכז" ל"פריפריה". בהמשך לכך טוענת סמט כי היא משתמשת גם בתאוריית השחקן-רשת (Actor-Network Theory) שפיתח ברונו לאטור ואשר מעניקה לכל השחקנים הפעילים ברשת מסוימת – אנושיים ובלתי-אנושיים – את אותה מידת החשיבות. לבסוף נעזרת סמט בתפיסתו של פילוסוף החינוך צבי לם בדבר האידאולוגיות החינוכיות בבואה לאבחן את משמעות הגישות הפדגוגיות שהיא חוקרת. לם טוען כי כל מעשה חינוכי הוא גם מעשה אידאולוגי ומבחין בין שלוש אידאולוגיות-על חינוכיות: אינדיבידואציה (טיפוח היחיד), סוציאליזציה (טיפוח החברה) ואקולטורציה (טיפוח התרבות).

סמט יודעת היטב שהיא אינה חורשת בשדה מחקרי בתולי. תת-פרק "מצב המחקר" המפורט, הערות השוליים העשירות והרשימה הביבליוגרפית הארוכה מעידים שהיא מכירה את המחקרים הרבים שנעשו על כל אחד ממקרי הבוחן שלה. כפי שהיא כותבת, היא אף אינה חלוצה ביישום גישת ההיסטוריה הסבוכה בתחום ההיסטוריה של החינוך העברי בפלסטינה. קדמו לה, למשל, טלי

תדמור-שמעוני ונירית רייכל, שלסְפרן מטרה דומה – לבחון את השפעת רשתות חינוך יהודיות-אירופיות, כגון חברת עזרה וכל ישראל חברים, על החינוך היהודי והעברי בפלסטינה בתקופה העותומנית (Shimony & Raichel, 2023). עם זאת סמט טוענת – ואני מסכים אתה – כי השימוש במקורות ארכיוניים שטרם נחשפו, טווח הזמן הרחב וההישענות על גישת ההיסטוריה הסבוכה מאפשרים לה להציע תובנות חדשות על מעברי הידע החינוכי מאירופה לפלסטינה בכלל ועל האופן שבו קיבלו הגישות הפדגוגיות האירופיות משמעויות אחרות בהקשר העברי בפרט. הודות לגישה זו היא יכולה לשים את האצבע על תופעה שלא נחקרה דייה בחינוך העברי ואשר שבה ומופיעה בכל אחד ממקרי הבוחן: המתח שבין הפדגוגיה הממוקדת בתלמיד היחיד ומקנה לו אוטונומיה כמעט מוחלטת ובין הפדגוגיה הממוקדת בחברה ומכפיפה את היחיד לצרכיה. בעוד שמתח זה מוכר וידוע בהיסטוריה של החינוך, סמט מצליחה להראות באמצעות הניתוח הפרטני שלה את המהלך החוזר על עצמו בחינוך העברי – פרקטיקה חינוכית שנועדה במקור לטפח את היחיד ונהפכה לכזו המשרתת את החברה.

פרקי הספר

הפרק הראשון בספר מתמקד בשיטת חדשה להוראת שפה זרה שהונהגה באירופה בשלהי המאה התשע-עשרה ובמשמעות שלה בהקשר של החינוך העברי בפלסטינה. אם קודם לכן נלמדו שפות זרות בשיטה המסורתית של תרגום והסתמכו על העתקה, שינון ודקלום בהובלת המורה, הרי השיטה החדשה קיבלה את השראתה מן התפיסה הפדגוגית הפרוגרסיבית של הצבת התלמיד במרכז ויצירת מרחב שבו יוכל להתפתח באופן אוטונומי. בשל כך העדיפה השיטה החדשה – "השיטה הטבעית" – להתחיל את הלימוד ברכישת מיומנויות דיבור באמצעות החוויות שעובר התלמיד ושימוש בלעדי בשפה שהוא אמור ללמוד, כמו לימוד שפת האם. בהקשר של הוראת השפה העברית בפלסטינה לפני מלחמת העולם הראשונה נודעה שיטה זו בשם "עברית בעברית", והיא אומצה בכמה מוסדות חינוך, כגון בית הספר "התורה והמלאכה" של רשת כל ישראל חברים בירושלים ובתי ספר יסודיים בצפת, במטולה ובראש פינה. כפי שמראה סמט, היו לאימוץ שיטה זו שני סוגים של נימוקים: פדגוגי ולאומי. ההנמקה הפדגוגית התמקדה בקושי ללמד באמצעות תרגום בכיתה שתלמידיה מדברים שפות שונות והבליטה את היעילות של השיטה, את התאמתה גם לילדים קטנים ואת האופן שבו היא יוצרת קשר בלתי אמצעי בין התלמיד וסביבתו הטבעית. לעומת זאת ההנמקה הלאומית ראתה בהחייאת העברית אמצעי חשוב לקידום התודעה הציונית וסברה כי שיטה זו תשתלב היטב בחינוך הלאומי. אך אלה שדגלו בשיטה מנימוקים לאומיים, כמו אליעזר בן-יהודה וחיים קלווריסקי, עשו צעד נוסף וטענו כי יש להקנות להוראת העברית בעברית מעמד בלעדי. התלמיד לא היה אמור להיחשף לכל שפה אחרת מלבד העברית, וכך ניתן היה למנוע את המגע שלו עם השפעות זרות. מה שנועד במקור לאפשר לתלמיד ללמוד שפה זרה נוסף על שפת האם על ידי הצבתו במרכז תהליך הלמידה נהפך לשיטה שבה המורה כופה על התלמיד הוויה חד-לשונית, ובה שפת האומה נהפכת לשפת האם. יתר על כן הניסיון "לעברת" במקביל גם את הסביבה הטבעית – שמות הצמחים, החיות, האתרים הגאוגרפיים – נועד ליצור מסך בערות נוסף סביב התלמיד ולהפריד בינו ובין האוכלוסייה הערבית. האומה קיבלה בתפיסה זו את הקדימות הראשונה, והפרט על כישוריו ומאווייו נדחק הצידה.

את שני הפרקים הבאים ניתן לקרוא ברצף אחד, מכיוון ששניהם עוקבים אחרי התפתחות הלימודים והקריירה של צמד מחנכים חשוב – דוד אידלסון ויהודה פולני – בשלושת העשורים הראשונים של המאה העשרים. הפרק השני הוא מעין מבוא לפרק השלישי, משום שבו אנו מתוודעים לתחנות השונות בהכשרה להוראה שעבר הצמד ואגב כך שוב נתקלים במתח בין שלוש הגישות הפדגוגיות: המסורתית, החדשנית והלאומית. את תהליך הכשרתם להוראה התחילו אידלסון ופולני בשנת 1905 בסמינר חברת עזרה – האגודה הפילנטרופית היהודית-גרמנית שהקימה בירושלים מוסד להכשרת מורים אשר נועד להפוך את ילדי היישוב הישן לבוגרים בעלי השכלה כללית ומקצוע. אידלסון ופולני הגיעו לסמינר מן העיר ניקולייב ברוסיה, היכן שספגו ערכים ציוניים וסוציאליסטיים, והם יצרו בו – עם עוד כמה תלמידים מן העלייה השנייה – קבוצת מיעוט "רוסית" אופוזיציונית. אומנם תוכנית הלימודים של הסמינר כללה שימוש בגישות פדגוגיות חדשניות יחסית שנשענו על רעיונותיהם של ז'אן-ז'אק רוסו ויוהאן פסטלוצי בדבר מרכזיות התלמיד, אולם בסופו של דבר הייתה זו תוכנית שמרנית שלא הותאמה להקשרה החדש. היא חפפה במידה רבה את תוכנית הכשרת המורים הפרוסית, להוציא כמה שיעורים ייחודיים בנושא חינוך יהודי, וההוראה נעשתה בעיקר בשפה הגרמנית בצורה של הרצאות שחייבו סיכום ושינון. נוכח זאת אין להתפלא כי הקבוצה הרוסית התקוממה ודרשה מן ההנהלה לא רק גמישות גדולה יותר בשיטת ההוראה אלא גם מעבר להוראה בעברית הן בשל צורכי האומה והן מסיבה פדגוגית – להכין את המורים שבדרך להוראה בעברית. הנהלת הסמינר לא שינתה את מדיניותה ואף סילקה כמה מן התלמידים ה"מורדים", אך אפיזודה שולית זו העידה על זרמי עומק שפעלו בקרב היישוב היהודי והתנגשו שנית בעוצמה רבה יותר ב"מלחמת השפות" של 1913–1914. במאבק זה ניצבו חברת עזרה שמימנה את הקמת מוסד הטכניון והעדיפה כי שפת ההוראה בו תהיה גרמנית ומנגד מרבית גורמי החינוך הציוניים ביישוב היהודי, שדרשו הוראה בעברית. ההתגייסות הכללית של אנשי החינוך העברי גרמה שידם הייתה בסופו של דבר על העליונה, והדבר היטה את הכף בטווח הארוך לטובת שליטת העברית בכל מוסדות החינוך הציוניים.

הגישה השמרנית של סמינר עזרה הובילה את אידלסון ופולני לחפש מוסדות חדשניים יותר להכשרת מורים, ואלה נמצאו להם בגרמניה, היכן שגישת הפדגוגיה הרפורמית (Reformpädagogik) תפסה מקום יותר ויותר מרכזי. כפי שמראה סמט, היו לגישה זו שתי גרסאות: גרסת מורי בתי הספר התיכוניים, שלימדו את ילדי מעמדות הביניים והושפעו מביקורת התרבות הגרמנית הלאומית והרומנטית והיו מקורבים לתנועות הנוער האוטונומיות וגרסת מורי בתי הספר היסודיים, שלימדו בעיקר את ילדי המעמדות הנמוכים, דגלו בעמדות סוציאל-דמוקרטיות והיו מחויבים לערכי הנאורות. אך שתי הקבוצות הדגישו את מרכזיותו של התלמיד בתהליך הלמידה ואת הצורך להיות קשובים לצרכיו ולרצונותיו וכך יוכל להתפתח באופן טבעי וחופשי. את ההשתלמות המעמיקה בפדגוגיה הרפורמית בנוסח בית הספר היסודי עשו אידלסון ופולני ב-1913 בסמינר להכשרת מורים בפיינה, שנוסד על ידי הקרן היהודית-חינוכית סימון. הדגש בסמינר היה לא רק בלימודים עיוניים אלא גם על הכשרה מעשית במלאכות יד שונות ובחקלאות, וכך המורה יוכל להפוך את תלמידיו לאנשים בוגרים ויצרנים. אך הייתה לכך מטרה נוספת: ללמוד כיצד הלימוד באמצעות מלאכה יכול להיות חוויה שמערבת את כל החושים של התלמידים ומפתחת את כישוריהם.

הפרק השלישי מוקדש לניסיונם של אידלסון ופולני ליישם את מה שלמדו בסמינר בפיינה בתל-אביב של תחילת שנות העשרים. על מנת שאפשר יהיה להבין את המהלך הפדגוגי שלהם ואת ההתנגדות שעורר מפרקת סמט את מושג העבודה (Arbeit), שנודעה לו חשיבות מרכזית בשיח של הפדגוגיה הרפורמית, ועומדת על כפל המשמעות שלו עבור שני תאורטיקנים מובילים. גאורג קרשנשטיינר ראה בהוראת מלאכת היד כלי שנועד לעצב את אישיות התלמיד ולהפוך אותו לאזרח מועיל עבור האומה, ואילו הוגו גאודיג סבר כי המלאכה נועדה לעזור לתלמיד לפתח באופן עצמאי את היצירתיות, את המחשבה ואת הדמיון. עבור האחד היה בית הספר שלב מובנה בהכשרת התלמיד לחיים בוגרים והשתלבות בחברה, ואילו עבור האחר, הרדיקלי יותר, היו שנות בית הספר פרק זמן העומד בפני עצמו, ובו מקבל התלמיד חופש לבטא את אישיותו. המקבילה העברית ל-Arbeitsschule הגרמני לפי גרסתו של גאודיג הייתה בית הספר העמלני – מונח שטבע אידלסון בשיח החינוכי העברי בהרצאה שנשא באספת מורים בתל-אביב ב-1920. הוא העדיף לבחור במונח "עמל" ולא במונח "עבודה", שהיה טעון במשמעות בתפיסת העולם הציונית: העבודה סימנה את הרצון ל"הפיכת הפירמידה", כלומר יצירת אדם יהודי חדש בארץ ישראל, אשר בניגוד ליהודי הגלותי יתפרנס מיגיע כפיו בעבודת האדמה. יתר על כן "העבודה העברית" נועדה להקנות בלעדיות לפועל היהודי וליצור בידול של החברה היהודית מן החברה הערבית, דבר שכמובן סתר את תפיסת הסולידריות המעמדית של האגף הסוציאליסטי של התנועה הציונית. כל אלה קירבו את העבודה לשדה הסמנטי הלאומי של קרשנשטיינר.

אין פלא אפוא שאידלסון ופולני קראו למוסד החינוכי שהקימו בתל-אביב בספטמבר 1921 "גן ילדים ובית ספר עמלני פרטי: קהליית ילדים". במוסד זה ניצבו התלמידים, על שאיפותיהם וצורכיהם, במוקד העשייה החינוכית מתוך יחסי קרבה בינם ובין המורים. עם זאת נעשה ניסיון לנווט בין מתן חופש מוחלט למאוויי התלמידים ובין יצירת מסגרת שבה יוכלו ללמוד ולעסוק במלאכה. אולם מתברר כי היה זה ניסיון נועז מדי, ובית הספר נסגר אחרי שנתיים של פעילות בשל חוסר שביעות רצון ההורים, אשר חששו כי ילדיהם אינם מקבלים הכשרה שתאפשר להם להמשיך ללימודים בתיכון ואחרי כן באוניברסיטה. הוא המשיך לפעול שנה נוספת בחסות ההסתדרות הכללית של העובדים ובמימונה תחת השם "בית חינוך לילדי העובדים" וכחלק מזרם העובדים. אולם בעקבות התנגדות ההסתדרות לאופי הפתוח של בית הספר ולהיעדר תוכנית לימודים מסודרת בעלת שעות קבועות התפטרו שני המייסדים וצוות המורים הקבוע, ובית הספר המשיך לפעול באורח מסורתי יותר כחלק מזרם העובדים. אם כן, מה שהתחיל כחינוך "עמלני" ששאף להיות קשוב לנפש התלמיד נהפך עד מהרה לחינוך בנוסח "עבודה", שהביא בחשבון תחילה את צורכי החברה והאומה. אומנם אנשי זרם העובדים הוסיפו להשתמש במושג "חינוך עמלני", אך מתחת לשם הזהה הסתתרה מציאות חינוכית שונה.

גם הפרק הרביעי מתחקה אחרי מושג חינוכי חשוב שהתגלגל מאירופה לפלסטינה כשהוא משנה את משמעותו ממסמן של חירות אישית למסמן של שליטה חברתית. מושג הארוס, שהיה מושג מרכזי עבור התאוריה הפסיכואנלטית של זיגמונד פרויד, נהפך גם למושג חשוב בשני הֶקשרים חינוכיים בתרבות הגרמנית של תחילת המאה העשרים: תנועות הנוער האוטונומיות ובית הספר התיכון הפתוח. תנועות הנוער, כגון הוונדרפוגל, שצמחו ללא זיקה לממסד כנסייתי או מפלגתי, ראו בארוס כוח שעשוי ללכד ולהניע את חבורות הנוער. את המושג פיתח הַנְס בליהר, בוגר תנועת הוונדרפוגל, אשר טען כי סובלימציה של המתח ההומו-ארוטי בין נערים יוצרת אחוות גברים הרואית שתוכל

בעתיד להנהיג את גרמניה. במקביל שימש המושג הזה את גוסטב ויניקן, מחנך שפעל לפי עקרונות הפדגוגיה הרפורמית ושהקים בשנת 1906 בית ספר תיכון פתוח בוויקרסדורף. בדומה לגאודיג האמין ויניקן כי הנעורים אינם רק מבוא לחיי המבוגרים אלא תקופה העומדת בפני עצמה, ולכן יש להקנות לתלמידים עצמאות רבה יחסית. באמצעות המושג "ארוס פדגוגי" הוא ביקש לקדם את הרעיון כי הארוס אינו רק דחף מיני אלא גם תשוקה כללית לידע ולהבנה שמעוררת את התפתחות בני הנוער – בנים ובנות כאחד. הגורם הציוני שאימץ את מושג הארוס בהקשרו החינוכי על שני מובניו ויישם אותו בפלסטינה היה תנועת הנוער השומר הצעיר, שנוסדה בוינה בשנת 1915 כאיחוד של שתי תנועות נוער ציוניות מגליציה. חברי התנועה ברחו לוינה בשל מלחמת העולם הראשונה ושם התוודעו לתנועות הנוער הגרמניות ולפדגוגיה הרפורמית, בין השאר על ידי הגותם של בליהר ווִינקן. אחרי סיום המלחמה היגרו כמה מחברי השומר הצעיר לפלסטינה והביאו את עולם המושגים החינוכי הגרמני.

אנשי השומר הצעיר יישמו את תפיסת הארוס בפלסטינה בשני הֶקשרים: באחד נעשה נסיון קצר-טווח לשחזר את הלך הרוח של הוונדרפוגל, ובאחר קיבל מושג הארוס פרשנות פרוידיאנית והודות לכך זכה לחיים ארוכים יותר. האפיזודה הראשונה התרחשה בשנת 1920 בביתניה, קומונה שהקימה קבוצה של אנשי השומר הצעיר, מרביתם גברים, ליד הכנרת בהנהגתו של מאיר יערי. יערי, שהושפע מכתיבתו של בליהר, שאף ליצור בקרב הקבוצה אחוות גברים על בסיס משיכה הומו-ארוטית אשר תעבור סובלימציה ותהווה בסיס ליצירתו של הלאום היהודי החדש. הקומונה החזיקה מעמד פחות משנה אך השאירה אחריה עדות בדמות הקובץ הקולקטיבי הידוע "קהלייתנו", שהעיד על החוויות האינטנסיביות שעברו חבריה. עד מהרה התרחקו יערי ואנשי השומר הצעיר מתפיסת העולם הרומנטית-אינדיבידואליסטית של תנועת הנוער ואימצו את האידאולוגיה המרקסיסטית הקולקטיביסטית. על מנת לחנך את דור ההמשך של התנועה לאור התפיסה החדשה הוקם בשנת 1931 המוסד החינוכי העל-יסודי במשמר העמק, וניהל אותו שמואל גולן. הוא שילב בתפיסתו החינוכית פסיכואנליזה, מרקסיזם וציונות ויצר מוסד פנימייתי שהזכיר את בית הספר בוויקרסדורף באוטונומיה שניתנה בו לחניכים ובקרבה בינם ובין המורים/מדריכים. אולם במקום לראות בארוס מושג חינוכי בנוסח ויניקן ראה בו גולן דחף מיני בלבד בגרסת פרויד. המוסד נועד לחלץ את הנערים והנערות ממה שנחשב כמבנה המשפחה הבורגני-קפיטליסטי ולשחרר אותם מתסביך אדיפוס ולכן כלל גם חינוך מיני פתוח אך איסור מגע מיני. אל ההכרה בארוס של בני הנוער – דבר חדשני באותם ימים – נוספו ליווי צמוד של המדריכים ושיחות-וידוי שלא אפשרו לחניכים כל מרחב פרטי. הארוס החינוכי, שנועד לשמש בסיס לשחרור בני הנוער במסגרות החינוך הגרמני הפרוגרסיבי, נהפך למרכיב אחד בתוך המבנה הפדגוגי הסמכותי שנוצר במוסד החינוכי של השומר הצעיר.

סיכום

ספרה של סמט עוסק בתקופה מכרעת שבה נוצקו היסודות של מערכת החינוך העברית ביישוב היהודי בפלסטינה ובמדינת ישראל. מרבית אנשי החינוך העברי באותה תקופה נולדו, התחנכו והכשירו את עצמם להוראה באירופה, ולכן חשיבות מרובה נודעת לספר אשר מציג את התפיסות החינוכיות שמהן ינקו לפני שהשתלבו במערכת החינוך. אולם סמט אינה מסתפקת במעקב אחרי מעבר הידע החינוכי באמצעות המהגרים הציונים אלא בוחנת גם את השינויים שהתחוללו בידע

הזה לאור ההקשר החדש שבו יישמו אותו. כפי שהיא מראה בניתוח המתוחכם שלה, שוב ושוב נהפכה השאיפה להציב את אישיותו ואת מאווייו של התלמיד במרכז לדרישה לעצב אותו לפי צורכי הקולקטיב. סקירה זו התמקדה בטענה המרכזית של הספר ולכן אינה יכולה להעביר כהלכה את העושר הרב של התובנות המצוי בו הן לגבי הרעיונות הפדגוגיים והן לגבי הפרקטיקות החינוכיות של התקופה. הספר גם נשען על גבי אדנים מוצקים של תאוריה היסטורית, סוציולוגית וחינוכית, ודווקא משום כך אי אפשר להימנע מכמה תמיהות שנוגעות ליישום התאוריות במקרה של החינוך העברי.

התאוריה הראשונה, תאוריית ההיסטוריה הסבוכה, גורסת שיש לשחרר את המחקר ההיסטורי מההיצמדות למסגרות הלאומיות ולבחון את נתיבי הידע, הקשרים התרבותיים ויחסי החליפין החוצים את גבולות הלאום. אולם שלושת מקרי הבוחן שמנתחת סמט מובילים דווקא למסקנה כי הלאום – בוודאי במרחב ובזמן שנחקרו – נותר מסגרת הניתוח החשובה ביותר. העדות לכך היא שהמושגים הפדגוגיים שבהם עוסק הספר גובשו במידה רבה בהקשר של הלאום הגרמני בשלהי המאה התשע-עשרה ותחילת המאה העשרים, והטמעתם בחינוך העברי בפלסטינה הייתה אפשרית רק אחרי שעברו שינויים והתאמות למסגרת הלאומית היהודית.

התאוריה הסבוכה – ולא רק היא – אומנם מכירה בכך שהאומות עצמן הן פרי של תהליכים היסטוריים ואינן נתון "טבעי". אולם יש לזכור כי לאחר שנוצרו יש להן עוצמה רבה שמאפשרת להן לפרש מחדש ולנכס רעיונות ופרקטיקות זרים.

סמט טוענת במבוא כי היא נשענת גם על תאוריית השחקן-רשת, שכאמור מעניקה חשיבות זהה לכל הגורמים השייכים לאותה רשת פעילה – אנושיים ובלתי-אנושיים. אולם בפרקים הבאים אין כל זכר לתפיסה זו, והשחקנים הבלעדיים ברשתות הם המחנכים הנושאים בראשם את הרעיונות מארץ לארץ. זה מצער משום שהרחבת הרשתות לשחקנים נוספים הייתה עשויה לחזק עוד את הטענה בדבר המשמעות החדשה שניתנה בחינוך העברי למושגים האירופיים. דוגמה טובה לכך היא בניין המוסד החינוכי במשמר העמק, שתוכנן בתחילת שנות השלושים על ידי האדריכל יוסף נויפלד, איש השומר הצעיר, אשר השתלם בוינה, ברומא ובברלין. את המוסד החינוכי הוא תכנן בסגנון הבין-לאומי הפונקציונלי, שהחל לבסס את מקומו באירופה באותה תקופה, אך הוא התאים אותו לתפיסה החינוכית של התנועה: מיקוד במרחבים ציבוריים, כגון חצר מרכזית ומקלחות משותפות, ומעט חללים פרטיים. הבניין שימש אפוא סוכן חינוך נוסף שכיוון את התלמידים לאופן ההתנהגות הרצוי.

מסגרת תאורטית שלישית היא של פילוסוף החינוך צבי לם, שכאמור טען כי לכל גישה חינוכית יש גם משמעות אידאולוגית, וחילק את מגוון הגישות החינוכיות לשלוש אידאולוגיות-על: אינדיבידואציה, סוציאליזציה ואקולטורציה (לם, 2002). סמט מיישמת את החלוקה הזאת לגישות הפדגוגיות שהיא מנתחת בספרה וטוענת כי מה שהחל באירופה כאינדיבידואציה נהפך בחינוך העברי לסוציאליזציה ואקולטורציה. אולם הקטגוריות הפילוסופיות הללו כלליות מדי ואינן מאפשרות ניתוח היסטורי מורכב ומפורט יותר של משמעות הגישות הפדגוגיות. ניתן לראות זאת, למשל, בפרק על האפיזודה קצרת הימים של בית הספר העמלני בתל-אביב, שנהפך לבית חינוך לילדי עובדים. אפיזודה זו מעלה כמה שאלות: מה היו מקורות האידאולוגיה האינדיבידואליסטית של אידלסון ופולני? האם הם דגלו בתפיסה ליברלית, אנרכיסטית ואולי סוציאליסטית של עיצוב האישיות? ואם סוציאליסטית, מה היה ההבדל בין הסוציאליזם של צמד המחנכים ושל אנשי

ההסתדרות שהוביל להתנגשות ביניהם? ואולי אידאולוגיית הסוציאליזציה של ההסתדרות לא נבעה מהסוציאליזם אלא מהציונות? ומה היה האופי האידאולוגי של החברה החדשה שצמד המחנכים ביקש ליצור באמצעות החינוך העמלני? כל השאלות הללו נותרות ללא תשובה.

אולם ההערות הללו אינן אמורות לגרוע מחשיבותו של מחקר מקורי זה, שצריך לתפוס מקום של כבוד על מדף הספרים הגדל והולך בנושא ראשית החינוך העברי בפלסטינה. יתר על כן התובנות שלו בדבר המתח בין טיפוח אישיות היחיד להיענות לדרישות הקבוצה ממשיכות להיות רלוונטיות גם לחינוך העברי במאה העשרים ואחת.

מראי מקום

לם, צ׳ (2002). **במערבולת האידאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים.** ירושלים: הוצאת מאגנס.

Tadmor-Shimoni, T. & N. Raichel (2023). *Jewish and Hebrew Education in Ottoman Palestine through the Lens of Transnational History.* Cham: Palgrave McMillan.

פרופ׳ (אמריטוס) אבנר בן-עמוס הוא היסטוריון של החינוך וחבר סגל בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב. תחומי המחקר העיקריים שלו הם עיצוב הזיכרון הקולקטיבי ותולדות החינוך לאזרחות בצרפת המודרנית ובישראל.

כתובת להתקשרות: benamos@tauex.tau.ac.il